

Über die Schwierigkeiten, Kritik zu lehren und zu lernen

Hirschfeld, Uwe

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hirschfeld, U. (2014). Über die Schwierigkeiten, Kritik zu lehren und zu lernen. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 34(132), 101-109. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52659-5>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Uwe Hirschfeld

Über die Schwierigkeiten, Kritik zu lehren und zu lernen

In diesem Beitrag gehe ich der Frage nach, warum kritisches Denken zu lernen und zu lehren in der Hochschule auf Schwierigkeiten und Widerstände stößt.¹ Damit soll nicht gesagt sein, dass es außerhalb der Hochschule leichter sei – das ist es mitnichten –, sondern die Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden, dass die Probleme in der Hochschule von besonderer Bedeutung sind: immerhin ist die Hochschule der Ort, wo in die Wissenschaft eingeführt werden soll, in einen gesellschaftlichen Bereich, der sich selbst über Kritik und Reflexivität definiert. Und wenn es da schon kein Selbstläufer ist, sollte sich ein Nachdenken doch lohnen.

Vorweg sind drei Bemerkungen nötig. Zum einen geht es nicht um beliebige Kritik (die auch die noch zu verhandelnden Probleme nicht hat), sondern um das, was man metatheoretisch als kritisch(-dialektische) Ansätze bezeichnet (vgl. Salzborn 2013). Ich möchte dabei gleich betonen, dass kritische Theorie nicht allein die Kritische Theorie (der Frankfurter Schule) meint, noch irgendein anderes, mehr oder weniger institutionell zusammenhängendes Theoriegebäude, sondern die Gemeinsamkeiten eines pluralen kritischen Denkens in einer – wie auch immer definierten – von Marx ausgehenden und/oder einschließenden Tradition.

Zum zweiten verwende ich zur sprachlichen Vereinfachung von nun das Kürzel „kritische Lehre“ (statt „Kritik zu lernen und lehren“). Wohlwissend, dass der Term so griffig erscheint, wie er zugleich irreführend ist.² Die Formulierung

-
- 1 Dabei gehe ich hier nicht auf die Probleme ein, die sich durch die unterfinanzierte und überlastete Lehre an den Hochschulen ergeben (Studierendenzahlen, Raummangel, inhaltliche Vorgaben, soziale Zusammensetzung, fehlende Technik usw.); ich gehe auch nicht auf die von den Lehrenden produzierten Widerstände ein, dazu lese man den Vortrag Holzkamps vom „Lehren als Lernbehinderung?“ (Holzkamp 1991).
 - 2 Die „Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung“ (AkG) hatte unter diesem Titel in 2013 einen viel besuchten workshop organisiert. Entgegen semantischer Bedenken scheint der Begriff damit umgangssprachlich etabliert.

greift leider die Vorstellungen von der (didaktisch präparierten) Vermittlung einer Sache auf und schreibt sie fort in einen Bereich, den des kritischen Denkens, wo der allergeringste Raum dafür ist. Die Selbständigkeit des Denkens ist die Voraussetzung kritischen Denkens, von daher kann „kritische Lehre“ nur Angebot und Unterstützung sein, nicht aber Vermittlung. Wenn ich dennoch das Wort „kritische Lehre“ verwende, dann eben in dem Sinn, dass es sich um ein akademisches Angebot handelt, sich kritisch mit Theorie und Wirklichkeit auseinanderzusetzen.

Und drittens nähere ich mich der Problematik kategorial vom Alltagsverstand her. Ich „leite“ nicht aus der kritischen Theorie (als dem „Gegenstand der Lehre“) irgendwelche Ansätze, Konzepte, Methoden oder Instrumente ab, die kritische Lehre didaktisch-methodisch befördern sollen, sondern skizziere diese selbst als *Kritik des Alltagsverstandes*. Ich beziehe mich dabei auf die Überlegungen Gramscis.³

Im Unterschied zum Alltagsverstand charakterisiert Gramsci die kritische Theorie, die er als „Philosophie der Praxis“⁴ bezeichnet, *als kohärent, systematisch, einheitlich, homogen und selbstreflexiv*. Um sogleich einem drohenden Missverständnis vorzubeugen: wenn Gramsci davon spricht (und das tut er in verschiedenen Varianten), dass es darauf ankäme, *den Alltagsverstand einheitlich, homogen und kohärent zu machen*, so könnte man das in unsere Alltagssprache so übersetzen: *es geht darum, den Alltagsverstand als einheitliches, also allgemeines Bewusstsein Gleicher zu entwickeln, die so zusammenhängend gemeinsam handlungsfähig werden*. Es geht also nicht, wie man vielleicht hätte denken können, um Dogmatismus und Uniformität, sondern um die kollektiven Voraussetzungen der Entfaltung von Individualität. Für unsere Zwecke reicht es zunächst, wenn wir diese Zuschreibungen als Kennzeichen für den Totalitätsanspruch kritischer Theorien verstehen. Kritische Theorie, dies gilt für alle Varianten, insistiert auf dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang der diversen Erscheinungen. Und so Theorie nichts anderes ist als der Ausdruck der „Einsicht in Gesellschaft als Totalität“ (Adorno 1962: 11), so ist sie dem Anspruch nach ebenfalls umfassend.

In der Situation der Lehre trifft nun diese *gesamtgesellschaftlich umfassende Theorie* auf einen Alltagsverstand der Studierenden, der sich nicht so entwickelt

3 Zum Alltagsverstand bei Gramsci allgemein siehe Jehle 1994 und Hirschfeld 2012; es ist zu beachten, dass sich die Konzeption des Alltagsverstandes wesentlich von anderen Ansätzen eines Alltagsbewusstseins (z.B. Leithäuser 1975) unterscheidet, auch wenn es punktuelle Überschneidungen gibt; siehe zu unserem Thema Schüle 2001.

4 Siehe dazu aktuell Thomas 2009.

hat: nicht-kohärent, nicht-einheitlich, nicht-homogen, nicht-systematisch und selbstreflexiv. Wie auch immer methodisch den Studierenden angetragen, bleibt die Herausforderung das eigene Denken zu verändern – und zwar grundsätzlich. Es geht eben nicht darum, wie in der „normalen“ Lehre, einfach noch etwas Zusätzliches zu lernen, sein Wissen quantitativ zu erweitern, ein Konzept mehr zu kennen, eine weitere Untersuchung zu rezipieren, sondern es geht bei kritischer Lehre immer um die qualitative Herausforderung des anderen, eben des umfassenden Welt- und Selbstverständnisses, sich, die Welt und die Theorie im Zusammenhang zu verstehen.

Kritische Theorie ist, um es noch einmal mit Adorno zu sagen, „wenn ihre Begriffe wahr sein sollen, der eigenen Idee nach notwendig zugleich Kritik der Gesellschaft“ (Adorno 1962: 7). Und, wäre noch zu ergänzen, damit auch Kritik der Subjekte – und zwar immer und nicht nur manchmal. Diesem konstitutiven Anspruch kritischer Theorie kann man als Lehrende/r nicht entgehen, ihn zu „verstecken“ mag der eigenen Beruhigung dienen, ist aber eine Selbsttäuschung.

Allerdings gilt auch, dass die Prozesse der Verdinglichung des Bewusstseins nicht vor sozialwissenschaftlicher, emanzipatorischer Erkenntnis halt machen: schon gar nicht in der „unternehmerischen Hochschule“. Man kann Bücher von Adorno und Horkheimer oder die Artikel in den „Widersprüchen“ als Texte unter vielen lesen, die man dann ohne Bezug auf das eigene Leben und die eigene Vorstellung von der Gesellschaft zu referieren vermag – nur gibt es dafür leichtere Kost!⁵ Warum sollen sich Studierende mit den schwierigen und anspruchsvollen Texten kritischer Theorie quälen, wenn sie ohnehin nur eine instrumentelle Bedeutung für den Leistungsnachweis haben – das ist bei Texten aus normativen oder positivistischen Theorietraditionen leichter zu haben, wiederholen sie doch nur die scheinbar bekannte „Realität“ im wissenschaftlichen Jargon.⁶ Zudem sie bei kritischer Theorie ständig befürchten müssen, dass diese „in der Praxis“ eher eine Belastung darstellt: alles wird komplizierter und was vorher eindeutig und selbstverständlich war, wird widersprüchlich und irritierend – nicht gerade ein attraktives Studienangebot also.

5 „Als Untertreibung wird wohl gelten, wenn man festhält, dass die Lektüre der Werke Theodor W. Adornos schwer fällt.“ – so jüngst Michael Winkler (2013: 5)

6 Was durchaus seine Probleme hat (siehe Schülein 2001) und auch das ideologisch immanente Kritisieren verlangt schon besondere Anstrengungen (siehe Clarke/Biddle 1993) – aber sie sind nicht von der grundsätzlichen Art kritischen Denkens im Sinne einer Philosophie der Praxis.

Die Verdinglichungskritischer Theorie ist nicht einfach individuelles Versagen, sondern sowohl im Kontext der akademischen Erkenntnisproduktion wie auch der akademischen Vermittlung angelegt. Dass sich die Situation in den letzten Jahren verschärft hat, ist unübersehbar. Aber die „Marketing-Orientierung“ des Studiums ist auch nicht völlig neu (siehe – mit Bezug auf Erich Fromm – Pongratz 2001: 37). So sich kritische Theorie vor allem als Kopfarbeit im bürgerlichen Wissensbetrieb entfaltet, kann sie dieser Gefahr nicht entgehen.

„Indem Seminarteilnehmer die Charaktermaske des Warenbesitzers und -verkäufers übernehmen, fügen sie sich den verdinglichten Formen sozialer Bezogenheit. ... Studierende werden zu modernen 'Masseneremiten', deren grundlegende Beziehungsfigur die der Konkurrenz bzw. des Warenverkehrs ist. Die Hochschulen wiederum organisieren ihre Lehr- und Lernprozesse als methodisch geleitete Konsumtionsprozesse.“ (Pongratz 2001: 38f; Ausl. UH)

Aber, und dieses *aber* ist entscheidend, mit ihrem Anspruch auf gesellschaftliche Totalität ist die kritische Theorie wie kein anderer Ansatz geeignet, die eigene Verdinglichung zu erkennen und damit selbstkritisch umzugehen. Verzichtet sie darauf, hört sie auf, selbstkritisch zu sein und hört damit auf, überhaupt kritische Theorie zu sein.

Ein kleiner Exkurs zum Alltagsverstand:

Dass Gramsci den Alltagsverstand als ein fragmentarisches, widersprüchliches, der Selbstreflexion nur punktuell zugängliches Bewusstsein charakterisiert, wurde schon deutlich. Es ist eine oft zitierte Formulierung, wenn Gramsci den Alltagsverstand als „[„spontane«] »Jedermanns«-Philosophie“ (siehe Gramsci GH: 1056) umschreibt, als ein Denken „ohne Bewußtheit davon zu haben, auf zersetzte und zufällige Weise“ (ebd.); der Alltagsverstand sei eine „auseinanderfallende, inkohärente, inkonsequente Weltauffassung“ (Gramsci GH: 1039). Für ihn ist der Alltagsverstand eine „Denkweise“ (Gramsci GH: 94), ein unkritisches „Bewußtsein“ (ebd.), geprägt von „Gemeinplätzen“ (Gramsci GH: 136), „Irrtümern“ (94) und „Glaubenssätzen“ (Gramsci GH: 1093), durchsetzt von „wissenschaftlichen Begriffen“ (Gramsci GH: 137), „philosophischen Meinungen“ (ebd.) und „individuellen Meinungen“ (Gramsci GH: 94), die die „durchschnittliche Meinung“ (Gramsci GH: 136) ergeben und in der sich die „moralische Individualität des Durchschnittsmenschen“ (Gramsci GH: 1039) entfaltet. Soweit die bekannten Bestimmungen aus den ersten Heften. Betrachtet man den Begriff genauer, stellt man fest, dass die Weltauffassung des Alltagsverstandes hier vorrangig die einer *Gedankenwelt* ist. Es geht um das, was gedacht wird und um die Struktur des Gedachten. Der Begriff des

Alltagsverstandes beschreibt die inhaltliche Zusammensetzung des Denkens. Wo kommen die Elemente her, in welchem Zusammenhang stehen sie, wie geben sie die gesellschaftliche Situation wieder? Das sind die in den ersten Heften seiner Gefängnisschriften gestellten Fragen. Neben dieser Beschreibung des Alltagsverstandes entwickelt sich, und das ist weniger bekannt, ab den Heften 8 und 10 zunehmend deutlich, eine Perspektive auf den Alltagsverstand, die ihn in den Kontext von „Wirksamkeit“, von geschichtlichen Akteuren und gesellschaftlicher Praxis rückt. Aus der Weltauffassung einer Gedankenwelt wird die Weltauffassung der „*Tätigkeitswelt*“, wird die Weltauffassung als praktische Handlung. Der Alltagsverstand ist Teil des übergreifenden Begriffs der Weltauffassung, die nun als Praxis verstanden wird. Durch die eigene Weltauffassung gehört man zu sozialen Gruppen, die „dieselben *Denk- und Handlungsmuster*“ (Gramsci GH: 1376; Hervorh. UH) teilen. Was damit betont wird, ist das Element der Zugehörigkeit, der Vergesellschaftung. Nicht die Fragen nach inhaltlichen Figuren und der ihnen inhärenten Logik stehen nun *im Vordergrund*, sondern die soziale Leistung der Weltauffassungen.

Als eine zentrale Charakteristik muss betont werden, dass sein fragmentarischer, widersprüchlicher, der kritischen Selbstreflexion sich entziehender Charakter zu einer *passiven Vergesellschaftung* beiträgt. Auch da, „wo die Widersprüchlichkeit des Bewußtseins keinerlei Handlung erlaubt, keinerlei Entscheidung, keinerlei Wahl, und einen Zustand moralischer und politischer Passivität hervorbringt“ (Gramsci GH: 1384), findet Vergesellschaftung statt – nur eben keine selbstbestimmte, eigenaktive, sondern eine *passive*.⁷

Dabei sind es nicht nur die einzelnen Versatzstücke, die der Lebensbewältigung dienen, sondern es ist gerade ihre Trennung, die ein Denken in Abteilungen erlaubt.⁸ Es gilt allgemein, dass in der Klassengesellschaft die Individuen „ihre Identität und beschränkte Handlungsfähigkeit durch die Einrichtung voneinander relativ getrennter und gegeneinander verselbständigter Erlebens- und Verarbeitungsformen [stabilisieren]... Den ideologischen

7 Siehe dazu, in einer demokratie-pädagogischen Perspektive, Evers/Hirschfeld 2011.

8 „*Die bewährte Funktionalität bestimmter Einstellungen ist selbst eine Funktion, die sich im Widerspruch zur Totalität und der Beziehung der einzelnen Teile zueinander befindet: sie ist immer nur eine partielle Funktionalität.* Sie entspricht damit dem Verhältnis der Teile untereinander. Die realen Antagonismen und realen Ungleichzeitigkeiten der Gesellschaft reproduzieren sich auch in der Widersprüchlichkeit des Alltagsverstandes. Insgesamt ergibt sich daraus für das Individuum aber dennoch eine Handlungsfähigkeit, aber eine *in* den ideologischen Formen der Klassengesellschaft.“ (Hirschfeld 2005: 146)

Subjekten erlaubt diese Abteilungsstruktur des Erlebens und Verarbeitens eine vielfache Buchführung, die zum widerspruchsslosen Einverständnis mit den widersprüchlichen Verhältnissen befähigt“ (Haug 1993: 70; Einf. & Ausl. UH).

In der Lehrsituation steht also nicht einfach eine umfassende kritische Theorie mit ihrem Anspruch auf Veränderung der Weltauffassung und des Selbstverständnisses einem Alltagsverstand gegenüber, der in seinen Gedanken unzusammenhängend und allenfalls partiell reflektiert ist, sondern einem, um es ironisch auszudrücken, über Jahrzehnte positiv evaluierten und empirisch immer wieder bestätigten *Modell der praktischen Lebensbewältigung*.

Dieses Modell der praktischen Lebensbewältigung infrage zu stellen, ist bedrohlich. Das reicht von der Bewältigung der alltäglichen Routinen als Konsument/in, als Verkehrsteilnehmer/in, als Mediennutzer/in, als Studierende/r usw. bis hin zu den wichtigen Fragen der persönlichen Zukunft, wie z.B. eine akademische Karriere. Und so groß die Bedrohung ist, so groß ist auch die Abwehr der Studierenden. Dabei geht es nicht um eine Frage des bloßen Wollens, sondern um die Existenz: die Handlungsfähigkeit in den ideologischen Verhältnissen der Gegenwart kann von den Individuen nicht aufgegeben werden, solange diese noch existieren – und es keine praktischen Alternativen gibt. Damit verschiebt sich die Frage nach den Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens von Kritik vom Pädagogischen ins Politische.

Für eine „kritische Lehre“ sehe ich angesichts dieser Problematik zwei Aufgaben. Die erste bezieht sich auf die *Kritik der Lehre*. „Kritische Lehre“ muss ein Ort sein, der für die Kritik an der Lehre und ihren Kontexten zugänglich ist.⁹ Die Analyse und Bewusstmachung von Widersprüchen, die ansonsten nicht wahrgenommen oder beschönigt oder verdrängt werden, ist ein erster Schritt in Richtung eines kohärenten Alltagsverstandes. Hier zeigt sich „kritische Lehre“ als Subjektorientierung.

9 Dies ist m.E. ein Punkt der dringend weiterer Bearbeitung bedarf. Was man als Kritik der Lehre von links wahrnehmen kann, bewegt sich oftmals analytisch noch in der Zeit von vor 30, 40 Jahren. Entweder beklagt man Massenveranstaltungen und Frontalunterricht, Verschulung und Zeitdruck oder pflegt die Ideologiekritik an den Inhalten. Selbstverständlich ist das alles richtig, trifft aber nur einen Teil der aktuellen Lehr- und Lernverhältnisse. Die „Bildung“ in Zeiten des Postfordismus und damit auch die Hochschulen haben sich in ihrer Funktion und in ihrer Funktionsweise wesentlich verändert, da zu gibt es bislang nur sehr wenige Untersuchungen (z.B. Draheim 2012 oder Münch 2011). Diese müssten m.E. stärker rezipiert und für die eigene Praxis übersetzt werden.

Dass man sich als Linke/r an der Hochschule selbst in Widersprüchen und Konflikten befindet, ist klar. Einerseits macht man eine Veranstaltung (ein kleines Klötzchen im verschulten Bologna-Baukasten), die sich mit bestimmten Themen befassen soll (und die zur Verfügung stehende Zeit ist eh zu knapp!), andererseits vergeht manche Sitzung mit vermeintlich unproduktiven Diskussionen über das, was man machen will und wie man es machen will und unter welchen Bedingungen man es machen muss und wer welche Interessen damit verbindet und wie es sonst im Studium so ist usw. – für die Lösung dieses Konflikts gibt es kein Patentrezept. Wie allgemein in gesellschaftlichen Verhältnissen gilt es auch hier, die konkreten Kräfteverhältnisse zu beachten und abzuschätzen, was möglich ist. Mal kann man sich nach Mehrheiten richten, mal muss man binnendifferenziert vorgehen. Das ist daher keine Aufforderung, Seminare in Therapiestunden zu verwandeln oder zur ausschließlichen Analyse der Bildungspolitik zu verwenden. Manches kann und muss man an andere Orte verweisen. Was das jeweils ist, ist bewusst und transparent zu entscheiden und zu begründen. Denn auch die Lehrenden müssen lernen, sich Widersprüche bewusst zu machen, mehr noch sie öffentlich zu machen und sich in ihnen bewegen, um sie zu verändern (auch die Lehrenden haben ihren Alltagsverstand!).

Die zweite Aufgabe kritischer Lehre ist die Entwicklung und Förderung (und letztlich das Praktizieren) eines für ihre spezifischen Ansprüche geeigneten *pädagogischen Settings*. Auch hier einschränkend: soweit das im Kontext von Hochschule möglich ist.

Glücklicherweise muss man das nicht völlig neu erfinden, wohl aber an die aktuellen Bedingungen anpassen. Was ich meine, ist das Projektstudium.¹⁰ Selbstverständlich bietet auch diese Organisation der Lehr-Lern-Prozesse *keine Garantie* für kritisches Lernen, wohl aber die größeren Chancen.

Um nur die wichtigsten Punkte des Projektstudiums festzuhalten (ich folge dabei der von Ludwig Huber um 1980 formulierten Darstellung):

- es nimmt seinen Ausgang an realen gesellschaftlichen Problemen bzw. an einem kritischen Bezug auf die Berufspraxis,
- Theorie ist nicht Selbstzweck, sondern Element der Interpretation und Veränderung,
- die Lern- und Arbeitsprozesse sind im Kontext der Praxis selbstbestimmt und gemeinschaftlich,

10 Wenn man will, kann man auch andere daraus abgeleitete Formen wie das *forschende Lernen* oder das *problem based learning* hier – mit Abstrichen! – einbeziehen.

- die „Betroffenen“ sind Partner, zumindest keine Objekte des Beforschens,
- es wird das „Konzept einer anderen Bildung verfolgt, die als Gestaltung der (natürlichen und sozialen) gesellschaftlichen Umwelt mit der Befreiung aller die eigene Selbstentfaltung zu ermöglichen sucht“ (Huber 1995: 126).

Bei aller bewussten Idealisierung steckt darin doch ein Anspruch, der sich in vielen Punkten mit den Vorstellungen kritischer Theorie deckt.

Es bieten sich also durchaus, nach intensiven archäologischen Grabungsarbeiten, Anschlussmöglichkeiten kritischer Lehre an eine *kritische* Hochschuldidaktik. Diese ist aber nicht mit dem Mainstream der gängigen Hochschuldidaktik zu verwechseln, die sich allzu oft als Serviceagentur für methodische Mogelpackungen darstellt. Was da als „Qualität der Lehre“ bezeichnet wird, erreicht nicht die für kritische Theorie unverzichtbare Qualität *umwälzender Praxis*.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1962: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-Psychologie; 14. Jg., 249-263
- Clarke, John H./Biddle, Arthur W. 1993: Teaching Critical Thinking. Reports from Across the Curriculum. New Jersey
- Draheim, Susanne 2012: Das lernende Selbst in der Hochschulreform: »Ich« ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses. Bielefeld
- Evers, Ralf/Hirschfeld, Uwe 2011: Stichwort: Partizipation. In: Volker Herrmann u.a. (Hg.): Theologie und Soziale Wirklichkeit. Grundbegriffe. Stuttgart, 190-198
- Gramsci, Antonio 1991ff (zit. als GH): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe (9 Bände, 1 Registerband), hrsgg. von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug. Hamburg
- Haug, Wolfgang Fritz 1993: Elemente einer Theorie des Ideologischen. Hamburg
- Hirschfeld, Uwe 2005: Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Die Intellektuellen-Theorie Gramscis als Begründung und Orientierung. In: Klaus Störch (Hg.): Soziale Arbeit in der Krise. Perspektiven fortschrittlicher Sozialarbeit. Hamburg, 142-157
- 2012: Stichwort: Alltagsverstand. In: Brand, Ulrich u.a. (Hg.): ABC der Alternativen 2.0. Hamburg, 16f.
- Holzkamp, Klaus 1991: Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie. 27, 5-22
- Huber, Ludwig 1995: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Ludwig Huber (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Band 10 der Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft; hrsg. von Dieter Lenzen), 114-138
- Jehle, Peter 1994: Stichwort: Alltagsverstand. In: Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 1; hrsg. von Wolfgang Fritz Haug. Hamburg/Berlin, 162-167
- Leithäuser, Thomas 1975: Formen des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/Main

- Münch, Richard 2011: Der akademische Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt/Main
- Pongratz, Ludwig 2001: Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb. In: Theo Hug (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?; Bd.1, Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Baltmannsweiler, 29-42
- Salzborn, Samuel 2013: Sozialwissenschaften zur Einführung. Hamburg
- Schüle, Johann August 2001: Alltagsbewußtsein und soziologische Theoriebildung. In: Theo Hug (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?; Bd. 3. Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannweiler, 11-30
- Thomas, Peter D. 2009: The Gramscian Moment. Philosophy, Hegemony and Marxism. Chicago
- Winkler, Michael 2013: „... und die Wahrheit ist ja ein Prozess“ Über Adornos Vorlesung „Einführung in die Dialektik“. In: Sozialwissenschaftliche LiteraturRundschau, Heft 67 (2/2013), 5-13

Uwe Hirschfeld, Evangelische Hochschule Dresden,
Dürerstr. 25, 01307 Dresden
E-Mail: uwe.hirschfeld@ehs-dresden.de

SOZIALE ARBEIT

5.2014

Motivierende Gesprächsführung | 162
Mentoring beim Berufseinstieg | 169
Musik in der Sozialen Arbeit | 176
Beteiligungsorientierte
Organisationsentwicklung | 181

DZI

**Für Studierende:
im E-ABO
fünfundzwanzig Euro
im Jahr**

!

Bestellung direkt
beim Deutschen
Zentralinstitut
für soziale
Fragen
Bernadottestr. 94
14195 Berlin

E-Mail:
sozialinfo
@dzi.de

Gratifikationsbüro 4/2014